

Avaliação do Desempenho Docente - Perceções dos professores sobre o último modelo da ADD e os seus efeitos nas práticas docentes (Um estudo de caso)

Luísa Costa – AE de Vendas Novas
lmml.costa@gmail.com

Isabel José Fialho – Universidade de Évora
ifialho@evora.pt

A Avaliação do Desempenho Docente (ADD) tem-se revelado uma temática complexa e até controversa. Motivada pelas dificuldades sentidas na escola em estudo, no ciclo de avaliação 2007/2009, esta investigação teve como objetivo principal verificar se os princípios constantes no normativo da ADD, nomeadamente a melhoria da qualidade do serviço educativo e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes foram por estes interiorizados e concretizados. A vertente empírica foi suportada num estudo de caso, particularizado aos docentes da Escola Secundária de Vendas Novas, concretizado através de inquérito por questionário, complementado com análise documental. Dos resultados obtidos destaca-se que os professores reconheceram a ADD como uma necessidade ao desenvolvimento profissional, evidenciando uma atitude de abertura e de aprendizagem. No entanto, referiram que esta não promoveu o desenvolvimento da melhoria da qualidade da escola, não diagnosticou os aspetos a melhorar no seu desempenho e não fomentou uma prática reflexiva e colaborativa.

Palavras-chave: Avaliação do Desempenho Docente; Objetivos da Avaliação do Desempenho; Perceção dos Professores; Práticas docentes.

Introdução

As reformas educativas têm conduzido a mudanças nas políticas de gestão na educação, descendo às organizações escolares, estendendo-se e transformando as condições de trabalho dos professores, desafiando e redefinindo a sua atividade nas diversas dimensões; com efeitos na avaliação do desempenho docente. A progressiva integração das agendas nacionais de educação numa agenda global da educação (Magalhães e Stoer, 2006) e as exigências que se colocam aos professores, nestes novos contextos, têm contribuído também para a adoção de novas formas de medição e avaliação do trabalho docente, com vista à melhoria da eficiência dos sistemas educativos (Stoer, Cortesão e Correia, 2001).

Assim, parece consensual que, para o cumprimento do disposto no Decreto-Lei n.º 75 e no Decreto Regulamentar n.º 2, ambos publicados a 23 de Junho de 2010, que introduziram alterações no sistema de Avaliação do Desempenho Docente (ADD); seja imperativo cada organização escolar agir, auto formar-se e definir, de forma clara e participativa, mecanismos e metodologias concretos, contextualizados e rigorosos.

Estes mecanismos devem considerar uma estreita harmonização entre os normativos externos e internos e potenciar a aceitação da sua implementação a todos os intervenientes, ultrapassando resistências, hábitos e crenças enraizados; com vista à concretização dos principais objetivos da tutela.

Esta problemática tem sido alvo de atenção redobrada por diferentes interlocutores, não só decisores políticos, frentes sindicais, como também professores e investigadores, tendo como primado, por um lado, identificar os constrangimentos na sua implementação e, por outro, procurar melhorar a qualidade do ensino e o reconhecimento e valorização do trabalho dos professores.

Independentemente dos modelos ou sistemas de ADD implementados em cada país, as principais preocupações e expectativas das políticas educativas são comuns: promover e valorizar o desenvolvimento profissional dos professores e, consequentemente, incrementar a melhoria das aprendizagens e sucesso dos alunos, garantindo o nível de qualidade do serviço público.

Apesar do reconhecimento, por parte dos intervenientes, da necessidade da avaliação do desempenho docente, é imprescindível que sejam criadas as condições que sustentem os pressupostos acima referidos o que, na maioria dos casos, não foi ainda possível concretizar.

Em Portugal, o modelo de ADD foi negociado em Março de 2007 e, após um longo período de resistência e contestação entre Ministério da Educação, sindicatos e professores, foi implementado no ano letivo de 2008/2009, sentindo-se, na maioria das escolas, as dificuldades e constrangimentos anteriormente referidos.

Como referem London, Mone e Scott (2004), no domínio da avaliação do desempenho, existe uma lacuna entre a pesquisa, as construções teóricas e a prática, particularmente nas áreas da exatidão de medida e na fixação de objetivos. Daí a dificuldade na gestão das expectativas e as limitações inerentes à avaliação do desempenho.

Perfilhando a afirmação dos autores anteriores, na essência do nosso problema procurou-se perceber, de entre o universo dos professores de uma escola, o modo como sentiram e viveram, pela segunda vez, a implementação do último modelo da ADD, com a finalidade de identificar e caracterizar os aspetos mais e menos valorizados por aqueles, centrando-nos no seguinte objeto de estudo: *"Avaliação do Desempenho Docente – percepções dos professores sobre o último modelo da ADD e os seus efeitos nas práticas docentes"*.

O Estudo

Objetivos de Investigação

Objetivo geral

O objetivo geral visou conhecer as percepções dos professores sobre o último modelo de avaliação, partindo das experiências vividas e tendo em vista averiguar como o mesmo se refletiu nas práticas docentes.

Objetivos específicos

O objetivo geral teve subjacentes os seguintes objetivos específicos:

- 1) Diagnosticar o nível de conhecimento e envolvimento dos professores no que tem a ver com o suporte documental e a aplicação prática do modelo da ADD.
- 2) Conhecer as perceções dos professores sobre o último modelo da ADD.
- 3) Compreender, através dos participantes, os efeitos da ADD nas práticas docentes.
- 4) Entender, na perspetiva dos professores, se a Avaliação do Desempenho conduz a práticas reguladoras sistemáticas e reflexivas.
- 5) Perceber, na perspetiva dos professores, se a Avaliação do Desempenho proporciona orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional.
- 6) Identificar os principais pontos fortes da ADD, do ponto de vista dos participantes.
- 7) Identificar os principais pontos fracos da ADD, do ponto de vista dos participantes.

Método

A investigação que deu corpo a este trabalho configurou um **“estudo descritivo e interpretativo”**, tendo em vista identificar, durante a operacionalização do processo da ADD, os pontos fortes e fracos associados a esse processo, e propondo possíveis sugestões de melhoria a nível interno.

A estratégia metodológica de base que se nos afigurou mais adequada ao estudo empírico foi o **estudo de caso**, desenvolvido no contexto particular da Escola Secundária de Vendas Novas. Yin (1994) define “estudo de caso” com base nas especificidades do fenómeno em questão e num conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e aos procedimentos de análise dos mesmos. Para o autor, o estudo de caso é um processo de investigação empírica, com o qual se pretende estudar um fenómeno contemporâneo, no contexto real em que este ocorre.

Neste estudo, a nossa opção para a recolha e análise da informação recorreu essencialmente a procedimentos de “natureza quantitativa”, embora, reforçados com elementos “qualitativos”, de forma a permitir uma interpretação mais sustentada, holística e contextualizada.

Como método principal de recolha de dados quantitativos, recorreremos ao inquérito por questionário, aplicado a todos os professores da escola sujeitos aos procedimentos e orientações do normativo vigente, relacionados com a ADD.

Com vista a contextualizar e valorizar o processo da ADD, a vertente qualitativa do estudo, de ênfase mais reduzida, foi essencialmente suportada na análise de atas elaboradas pela Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho (CCAD), relatórios e documentos elaborados pela direção, que descrevem os procedimentos e acompanhamento dos dois ciclos de avaliação.

No Quadro 1, apresentamos, por departamento curricular, o número de questionários distribuídos e recolhidos, tendo sido distribuídos 77 questionários (número igual ao total de professores avaliados) e recebidos 69, correspondendo a uma taxa de retorno de 90%.

Quadro 1 – Distribuição e retorno dos questionários pelos professores dos departamentos curriculares

Distribuição e retorno dos questionários pelos professores dos departamentos curriculares														
Línguas			Ciências Sociais e Humanas			Matemática e Ciências Experimentais			Expressões			Total de questionários		
Dist.	Recolh.		Dist.	Recolh.		Dist.	Recolh.		Dist.	Recolh.		Dist.	Recolh.	
N.º	N.	%	N.º	N.º	%	N.º	N.º	%	N.º	N.º	%	N.º	N.º	%
18	15	83	17	15	88	32	31	97	10	8	80	77	69	90

Procedimentos gerais para análise de dados - Análise descritiva simples e Análise de Componentes Principais para Dados Categóricos - CATPCA

Com vista à consecução dos resultados, procedeu-se à análise estatística descritiva simples dos dados recolhidos, seguida de análise exploratória multivariada, “Análise de Componentes Principais para Dados Categóricos – CATPCA”.

A CATPCA, técnica de análise exploratória, deve ser utilizada em substituição da ACP para as variáveis qualitativas, quantificando-as através de um procedimento designado *optimal scaling*, o qual resulta na atribuição de quantificações numéricas às categorias de cada uma das variáveis qualitativas, com vista a reduzir a dimensão das mesmas (Maroco, 2003).

Os indicadores estatísticos utilizados para permitir interpretar e inferir a partir dos resultados emergentes da vertente quantitativa (e dominante) do estudo, foram os seguintes:

- Frequências relativas (%);
- Mediana;
- Análise de Componentes Principais para Dados Categóricos.

O recurso às duas técnicas de análise de dados procurou, numa primeira abordagem, usar indicadores de análise descritiva simples, descrevendo e caracterizando as perceções dos professores inquiridos sobre cada uma das 69 afirmações que constituíram o instrumento de recolha de dados. Após esta análise, e face ao elevado número de afirmações conclusivas, procurámos, com a aplicação da CATPCA, simplificar os dados, através da redução do número de itens. Uma vez identificadas as novas componentes, analisámos e interpretámos a sua correlação com cada uma das restantes variáveis, comparando-as com a análise efetuada na estatística descritiva simples, designámos as novas componentes, agregando as restantes variáveis pelo grau de representatividade.

Principais resultados

Recorrendo às técnicas estatísticas referidas no último ponto, descrevemos e interpretamos os resultados obtidos, à luz de cada um dos objetivos definidos para o estudo.

Objetivo 1 - *Diagnosticar o nível de conhecimento e envolvimento dos professores no que tem a ver com o suporte documental e a aplicação prática do Modelo da ADD*

Pela análise das frequências relativas em cada um dos itens, observou-se que a grande maioria dos docentes inquiridos, respetivamente 68,1% e 65,2% tendeu a concordar que teria "*conhecimento suficiente sobre o suporte legislativo da ADD*" e "*sobre os documentos internos relativos à ADD*". Um número bastante idêntico (71,0%), mas agora no polo oposto, tendeu a declarar, sem equívocos, "*não ter participado na elaboração dos documentos internos de suporte à ADD*".

Parece-nos que, a mera promulgação da legislação não é, por si só, suficiente para promover a vontade de mudar. É crucial criar as condições para que a ADD seja entendida como uma oportunidade de reflexão, de adequação de práticas, de construção do currículo, conferindo aos professores uma identidade própria, onde todos os agentes educativos devem ter poder de decisão (Coelho e Oliveira, 2010).

Objetivo 2 - *Conhecer as perceções dos professores sobre o último modelo da ADD*

Considerando a análise da CATPCA conjugada com a análise descritiva simples, definiu-se como nova componente para a dimensão um que "*A ADD não promoveu o desenvolvimento de projetos de formação e investigação, orientados para a melhoria da qualidade da escola, nem contribuiu para a promoção da qualidade das aprendizagens dos alunos*".

De acordo com as correlações apresentadas, a nova componente é fortemente determinada pelas restantes variáveis, a partir dos valores de alfa e da mediana (1 a 4): "A ADD promoveu o desenvolvimento de projetos de formação orientados para a melhoria da qualidade da escola" ($\alpha=0,824$ e mediana 2); "A ADD permitiu avaliar o contributo individual do professor para a concretização das metas da escola" ($\alpha=0,822$ e mediana 2); "A ADD contribuiu para a promoção da qualidade das aprendizagens dos

alunos" ($\alpha=0,808$ e mediana 1); "A ADD fomentou uma participação mais eficaz nas diferentes estruturas da escola" ($\alpha=0,797$ e mediana 2); "A observação de aulas incrementou a cultura de avaliação por pares" ($\alpha=0,782$ e mediana 2); "A ADD contribuiu para a promoção da melhoria dos resultados escolares" ($\alpha=0,605$ e mediana 2) e "A implementação da ADD foi aceite pela maioria dos intervenientes" ($\alpha=0,570$ e mediana 1).

Embora a maioria das afirmações que constituem este grupo esteja elencada no âmbito das segunda e quarta dimensões do último modelo da ADD, "Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem" e "Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida", respetivamente, parece que, de acordo com as revelações dos professores da escola em estudo, a ADD não contribuiu para a sua promoção, não se verificando ainda uma apropriação e consequentes mudanças provenientes destas dimensões, no seio desta escola.

Definiu-se, de seguida, como nova componente para a dimensão dois que, na perceção dos professores, *"Estão desencadeados os procedimentos documentais à ADD, mas demonstrando estes alguma resistência à cultura de avaliação"*, corroborando com os resultados obtidos na estatística descritiva. Esta nova componente, de acordo com as correlações, é determinada pelas restantes variáveis, como se pode verificar através dos valores de alfa e da mediana: "A ADD é imprescindível ao reconhecimento do mérito e da excelência" ($\alpha=0,634$ e mediana 2); "Houve melhorias na criação dos instrumentos de registo do último modelo face ao anterior" ($\alpha=0,58$ e mediana 2) e "A ADD é uma necessidade ao desenvolvimento profissional do professor" ($\alpha=0,561$ e mediana 3).

Entende-se que, conquanto o suporte documental esteja desenvolvido de forma harmoniosa, não são expressivas as melhorias dos mesmos, relativamente ao ciclo anterior. Os professores não consideram imprescindível a ADD ao reconhecimento do mérito e da excelência mas entendem-na, como já foi referido, necessária ao desenvolvimento profissional. Face ao exposto, deduzimos que os procedimentos documentais estão desencadeados mas, pela resistência à cultura de avaliação, mesmo entendendo-a como uma necessidade, aquela ainda não revela efeitos de mudança positivos, no que concerne ao desenvolvimento profissional.

Objetivo 3 - *Compreender através dos participantes, os efeitos da ADD nas práticas docentes e perceber se conduz a práticas reguladoras sistemáticas e reflexivas*

Definiu-se para este objetivo, como nova componente na representação da dimensão um que, *"A ADD e a observação de aulas não permitiram diagnosticar os aspetos a melhorar com consequentes mudanças no desempenho dos professores"*.

Esta nova componente, de acordo com as correlações apresentadas, é expressamente determinada pelas restantes variáveis: "A ADD contribuiu para a mudança das práticas dos docentes com vista à sua melhoria contínua" ($\alpha=0,871$ e mediana 2); "A observação de aulas incentivou a (re)orientação das práticas pedagógicas do docente" ($\alpha=0,863$ e mediana 2); "A ADD contribuiu para o desenvolvimento de mecanismos de autorregulação promotores da melhoria da atividade do docente" ($\alpha=0,84$ e mediana 2); "A ADD contribuiu para o desenvolvimento de mecanismos de autorregulação que promovem a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos" ($\alpha=0,830$ e mediana 2); "A ADD permitiu identificar os pontos fortes no desempenho dos professores" ($\alpha=0,826$ e mediana 2); "A ADD favoreceu o desenvolvimento de projetos/atividades com os alunos" ($\alpha=0,820$ e mediana 2); "A observação de aulas contribuiu para a melhoria da planificação e das práticas pedagógicas em sala de aula" ($\alpha=0,817$ e mediana 2); "A observação de aulas contribuiu para a reflexão sobre a prática da atividade docente" ($\alpha=0,812$ e mediana 2); "A ADD conduziu à transformação de práticas, baseadas na investigação científica com vista à sua melhoria contínua" ($\alpha=0,787$ e mediana 2); "A observação de aulas contribuiu para a melhoria da avaliação das aprendizagens dos alunos" ($\alpha=0,785$ e mediana 1) e "A ADD induziu à adoção de novas estratégias de ensino e aprendizagem" ($\alpha=0,776$ e mediana 2).

Definiu-se como nova componente para representar a dimensão dois, que *"A ADD não fomentou uma prática de ação-reflexão-ação, assim como a observação de aulas não envolveu suficientemente os pares"*.

A nova componente, de acordo com as correlações apresentadas, é fortemente determinada pelas restantes variáveis: "A ADD permitiu a comparação entre os objetivos propostos e os concretizados" ($\alpha=0,915$ e mediana 2) e "A observação de aulas mobilizou o envolvimento entre os pares" ($\alpha=0,760$ e mediana 2).

Podem ser vários os fatores subjacentes aos resultados apresentados, Moreira e Vieira (2011) defendem que a crescente burocratização do trabalho docente, a dualidade da avaliação formativa e sumativa, aliada à constante prestação de contas pelas escolas, "despem" os professores da sua autonomia e responsabilização, sugerindo que, cada vez mais, parece não haver lugar às práticas reflexivas críticas.

Objetivo 4 - *Perceber, na perspetiva dos professores, se a ADD proporciona orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional*

Definimos como nova componente para este objetivo que *"A ADD não incentivou o docente a desenvolver, de forma sistemática, processos de aquisição e atualização do conhecimento profissional, nem promoveu as vertentes social, ética e pessoal"*.

A nova componente, de acordo com as correlações apresentadas, é fortemente determinada pelas restantes variáveis: "A ADD promoveu a vertente ética da profissão docente" ($\alpha=0,871$ e mediana 1); "A ADD contribuiu para a promoção do reconhecimento do trabalho docente" ($\alpha=0,858$ e mediana 2); "A ADD permitiu o acompanhamento da prática docente" ($\alpha=0,858$ e mediana 2); "A ADD contribuiu para a promoção do desenvolvimento pessoal do professor" ($\alpha=0,835$ e mediana 1); "A ADD potenciou a avaliação formativa do professor" ($\alpha=0,831$ e mediana 2); "A ADD promoveu a vertente social da profissão docente" ($\alpha=0,830$ e mediana 1); "A ADD fomentou o diagnóstico das necessidades de formação do professor" ($\alpha=0,795$ e mediana 2); "A ADD estimulou a autoavaliação como reflexão sobre o desenvolvimento profissional" ($\alpha=0,793$ e mediana 2); "A ADD fomentou o trabalho colaborativo dos professores" ($\alpha=0,753$ e mediana 2); "A ADD potenciou um processo de aprendizagem conducente à recolha sistemática de informação" ($\alpha=0,743$ e mediana 2); "A ADD permitiu a diferenciação do mérito e da excelência do professor" ($\alpha=0,723$ e mediana 2) e, por último, apresentando menor correlação, a afirmação "A ADD contribuiu para a progressão na carreira" ($\alpha=0,539$ e mediana 2).

Apesar de o último normativo sobre a ADD, no seu preâmbulo, valorizar a dimensão formativa, tem-se verificado um fosso entre a articulação e a complementaridade das duas vertentes. A preocupação e dependência relativamente à prestação final comprometem, por vezes, a condução das práticas que elevam o desenvolvimento eficaz do desempenho profissional docente.

Objetivo 5 - *Identificar os principais pontos fortes da ADD, do ponto de vista dos participantes*

Para este objetivo, denominamos como nova componente da dimensão um, *"Os desempenhos do relator e do avaliado"*, referidos pelos inquiridos como adequados. Sendo esta, de acordo com as correlações, fortemente determinada pelas restantes variáveis: "A atitude colaborativa entre relator e avaliado" ($\alpha=0,918$ e mediana 3); "A atitude crítica e construtiva do relator, valorizando os efeitos positivos observados" ($\alpha=0,878$ e mediana 3) e "As recomendações emitidas pelo relator destinadas à melhoria da prática pedagógica" ($\alpha=0,818$ e mediana 3).

Não obstante esta iniciativa ser o ponto de partida conducente ao envolvimento no processo, não significa que produza os efeitos pretendidos, pois, conjugando com as restantes revelações, parece-nos que em vez de serem valorizados os seus aspetos educacionais, e a consequente transformação das práticas e da avaliação das aprendizagens, os desempenhos resumem-se ao cumprimento de atividades burocráticas e formais.

Denomina-se agora como nova componente na dimensão dois, *"As orientações sobre o processo da ADD emitidas pela CCAD e o acompanhamento sistemático do processo pelo relator"*, como menos adequados do ponto de vista dos respondentes.

Referem Coelho e Oliveira (2010) que, de acordo com o normativo vigente, o processo é coordenado e diretamente acompanhado pela CCAD, devendo este assegurar a aplicação objetiva e coerente de forma transparente e rigorosa, construindo e divulgando um referencial que conjugue as intenções e organização deste processo. Contudo, entendemos as limitações deste órgão, assim como do relator, debatendo-se ambos com falta de tempo e de formação para assumirem as suas funções, como seria desejável e adequado.

Objetivo 6 - *Identificar os principais pontos fracos da ADD, do ponto de vista dos participantes*

A primeira nova componente reflete que os professores apontam como possíveis fatores comprometedores do sucesso do último modelo da ADD a *"Falta de tempo para formação e implementação do modelo, a dificuldade de aceitação dos intervenientes, a dualidade do modelo, as políticas educativas e a atribuição de quotas"*.

Estes testemunhos vêm confirmar os constrangimentos e dificuldades que condicionaram o desenvolvimento e sucesso do processo, destacando-se como principais fatores a publicação tardia dos normativos, mais uma vez a inexistente ou escassa formação dos avaliadores, a natural resistência à mudança das práticas, sobretudo em momentos de grande instabilidade política; a crispação causada por um modelo burocrático e sumativo que remete para segundo plano o modelo formativo e a não-aceitação de um sistema por quotas. Estas condições, justificadamente, inviabilizam uma (re)orientação transformadora de mudança educativa e social.

Embora seja constituinte da dimensão dois, existe uma componente não agregada às restantes, talvez pelo teor da mesma, sendo que os docentes assumiram *"A falta de reconhecimento de competências do relator pelo avaliado"*,

Apesar de os professores salientarem o trabalho colaborativo entre relator e avaliador, admitem a falta de reconhecimento de competências ao relator (o seu par), Flores (2009) também não despreza este facto, identificando-o como um dos aspetos críticos "a falta de reconhecimento e de formação adequada dos avaliadores e a burocracia que este modelo implica" (p. 251).

Caracterizou-se como nova componente para a dimensão dois, que os declarantes consideraram como menos comprometedores no sucesso do último modelo da ADD, *"A ausência, nos professores, de uma cultura de avaliação da sua prática pedagógica e a falta de uma liderança firme por parte das diferentes estruturas da escola"*.

Face aos resultados apresentados, deduzimos que os professores não valorizam tanto estes fatores como comprometedores do sucesso. Contudo, pela análise globalizante das respostas dos inquiridos, sobretudo quanto ao impacto da ADD nas práticas e no desenvolvimento profissional, parece que esta cultura de avaliação ainda é incipiente e com consequências nas vertentes anteriores.

Conclusões

Síntese das conclusões do estudo

Os resultados obtidos, para além de algumas potencialidades, evidenciam, contudo, diversos riscos que o modelo encerra, na linha de preocupações reportadas na literatura por autores como, Magalhães e Stoer (2006), Trigueiros e Ruivo (2009), Flores e Machado e Alves (2010). Entre os fatores que comprometem o processo de ADD e que, nalguns aspetos, são inerentes ao modelo em causa, são de destacar os seguintes: a continuação de um período envolto em mudanças, sobretudo políticas e educativas; a falta de formação específica; a falta de tempo para a interpretação do modelo e para a criação e testagem de documentos internos relativos à ADD; a atribuição de quotas; a dualidade do processo, implicando, por um lado, a avaliação formativa e, por outro, a classificação atribuída e a dificuldade de aceitação por parte de todos os intervenientes.

Em nosso entender, os aspetos acima referidos justificam plenamente as perceções e as preocupações manifestadas pelos inquiridos. Face ao exposto, e tendo por referência os objetivos que nortearam a investigação, apresentamos, de forma resumida, os principais resultados alcançados.

No que se refere ao **nível de conhecimento e envolvimento dos professores, relativamente ao suporte documental e à aplicação prática do Modelo de Avaliação do Desempenho**, a grande maioria dos docentes afirmou, inequivocamente, “ter conhecimento suficiente sobre o suporte legislativo e sobre os documentos internos relativos à ADD”. Contudo, foi também uma maioria bastante alargada que declarou “não ter participado na elaboração dos documentos internos de suporte à ADD”. Se, por um lado, tal evidência poderá demonstrar que a informação relativa à ADD circula fluidamente na escola, por outro, parece indiciar ter existido um incipiente envolvimento dos principais destinatários na conceção dos instrumentos de suporte à avaliação de desempenho.

Tal constatação atesta os argumentos de autores como Roullier (2004), Clímaco (2005), Torrecilla (2006), OCDE (2009), Coelho e Oliveira (2010) e Machado e Alves (2010), ao defenderem a importância do envolvimento e da responsabilização dos

professores na própria construção e participação dos referentes da ADD, devendo estes ser discutidos, consolidados e apropriados por todos os intervenientes.

Pelos resultados obtidos, relativamente às **percepções dos professores sobre o último modelo da ADD**, foi possível inferir que os respondentes deste estudo tenderiam a considerar *"já terem sido desencadeados os procedimentos documentais de suporte à ADD, requisito fundamental à implementação do processo, mas demonstrando esses professores alguma resistência à cultura de avaliação"*.

Apesar de os professores inquiridos reconhecerem que *"a ADD é fundamental para o desenvolvimento profissional do professor"*, corroborando o referido por Hadji (1994) e pelo estudo da OCDE (2009), os mesmos professores tenderam, no entanto, a considerar que *"A ADD não terá promovido o desenvolvimento de projetos de formação e investigação, orientados para a melhoria da qualidade da escola, assim como não terá contribuído para a promoção da qualidade das aprendizagens dos alunos"*.

As percepções dos professores sobre as três afirmações antes consideradas estão em sintonia com o referido por Fernandes (1991) e London, Mone e Scott (2004), sobre a existência de lacunas entre a pesquisa, as construções teóricas e os resultados obtidos na prática.

Sobre os **efeitos da Avaliação do Desempenho nas práticas docentes**, os participantes no estudo foram de opinião que *"a ADD e a observação de aulas não permitiram diagnosticar os aspetos a melhorar, potenciando, mudanças positivas consequentes no desempenho dos professores"*. Matthews, Klaver, Lannert, Conluain e Ventura (2009), OCDE (2009) e o CCAP-2 (2011) defendem a observação de aulas como fator chave, onde são aplicadas e exercidas as dimensões para potenciar uma cultura de avaliação que, consequentemente, conduz à discussão e melhoria das práticas. Pensamos valer a pena refletir sobre o que foi referido por Avalos, citado em Flores (2010), quando descreve que muitos professores ainda não encararam a cultura de avaliação como uma oportunidade de desenvolvimento profissional.

Quando procuramos perceber **se a Avaliação do Desempenho conduz a práticas reguladoras sistemáticas e reflexivas**, à semelhança do que se verificou na conclusão anterior, e dada a complementaridade de ambos, também os professores

consideraram que *"a ADD não fomentou uma prática de ação-reflexão-ação, assim como a observação de aulas não envolveu suficientemente os pares"*.

Como salientam Machado e Alves (2010), a apropriação pelos docentes do processo de avaliação torna-se fulcral enquanto ponto de partida para o desejo de aprender pelo professor face à sua autoavaliação, ferramenta que conduz à reflexão e autocrítica. Mas, como sinalizam Trigueiros e Ruivo (2009), enquanto a maioria dos professores encarar a ADD como uma imposição, dificilmente a veicularão nas suas práticas avaliativas e na sua própria cultura pedagógica, como uma forma de reflexão sobre a sua prática e como meio de desenvolvimento profissional.

Relativamente aos resultados obtidos quando tentamos **perceber se na perspetiva dos professores, a avaliação do desempenho proporciona orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional**, e à semelhança das suas perceções relacionadas com os dois objetivos anteriores, também aqui tenderam a considerar que *"a ADD não incentivou o docente a desenvolver, de forma sistemática, processos de aquisição e atualização do conhecimento profissional, nem promoveu as vertentes social, ética e pessoal"*.

Estes pontos de vista corroboram com o estudo da OCDE (2009), no qual se concluiu que o desempenho dos professores em Portugal, no que diz respeito às práticas de observação de aulas, tradição de avaliação por pares, reflexão do trabalho realizado e aperfeiçoamento através de formação profissional, permanece bem abaixo das médias da OCDE.

Formosinho, Machado e Formosinho (2010) e Moreira e Vieira (2011) destacam que a dualidade da avaliação formativa e sumativa, valorizada no último modelo da ADD, versa propósitos incompatíveis, sendo que a gestão das carreiras profissionais condiciona e influencia a oportunidade de melhoria do desenvolvimento profissional do docente. Face a estas crispações, o estudo da OCDE (2009) acentua a necessidade de considerar as preocupações e dificuldades legítimas dos professores e de promover as necessárias alterações.

Como principais pontos fortes da ADD, foram identificados os seguintes:

"A adequação dos desempenhos do relator e do avaliado", em relação aos quais uma expressiva maioria dos professores demonstrou reconhecer no relator a qualidade do

seu trabalho, nomeadamente, através as orientações emitidas acerca das práticas pedagógicas bem como a atitude crítica, construtiva e colaborativa.

Estes testemunhos são concordantes com as orientações constantes no Despacho n.º 16034/2010, que enuncia as quatro dimensões do perfil geral de desempenho docente e também por Machado e Alves (2010), ao salientarem a singularidade da atitude de abertura do professor, mas devendo esta traduzir-se no trabalho cooperativo, em substituição do isolamento docente, refletindo-se sobre os processos a desenvolver.

Os professores inquiridos destacaram como **principais pontos fracos do processo ADD**, os seguintes:

1) *"A falta de tempo para formação e implementação do modelo, a dificuldade de aceitação dos intervenientes, a dualidade do modelo, as políticas educativas e a atribuição de quotas"*. Esta perceção vai ao encontro das perspetivas veiculadas por Vieira e Moreira no CCAP-1 (2011a), quando aludem à importância da complexidade dos contextos em que a ADD decorre. Atualmente, o trabalho docente caracteriza-se pela procura de soluções rápidas para problemas técnicos, com posturas de controlo com efeitos nas duas vertentes, dimensões formativa e sumativa; a primeira, visando a construção do conhecimento educacional e a segunda, visando a avaliação como classificação e medição de desempenhos.

2) *A "falta de reconhecimento de competências do relator pelo avaliado"*, o que corrobora com Flores (2009), quando destaca a falta de reconhecimento e formação adequada dos relatores, e o descrito por Vieira e Moreira no CCAP-1 (2011a), quando estes autores fazem alusão ao modelo sumativo com efeitos na progressão da carreira, podendo reduzir fortemente o potencial formativo da supervisão, sobretudo se esta for entendida como uma ação de controlo pelo relator.

3) A inadequação das *"Orientações sobre o processo da ADD emitidas pela Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho (CCAD)"*. Talvez a falta de tempo e de formação possam estar na origem da intervenção deste órgão; contudo outros fatores podem ser considerados. Moreira e Vieira no CCAP-1 (2011a) reforçam que as lideranças devem ter como preocupação central intervir informando, apoiando e encorajando os professores, com vista à autoeficácia, comprometimento e melhoria da aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Pensamos ser de primordial importância identificar claramente estes obstáculos, paradoxos, dilemas e contradições; e refletir, sustentadamente, sobre as medidas alternativas, com vista ao envolvimento efetivo, que permita uma orientação transformadora das práticas docentes.

Limitações do estudo

Por contingências temporais, não foi possível o recurso à terceira fonte de recolha de dados (inquérito por entrevista). Apesar do estudo empírico decorrer conforme planificado, o mesmo mereceu uma profunda reflexão assente no quadro teórico, investindo-se na aquisição de conhecimentos metodológicos e técnicos, necessários ao desenvolvimento do instrumento, de forma coerente e fiável, desde a formulação do problema à sua aplicação. Apesar do processo de validação, teste piloto, distribuição e recolha do questionário se ter prolongado até Maio, entendemos que esta data não deveria ser antecipada, dada a necessidade da aplicação do instrumento quando o processo da ADD já estivesse em fase de conclusão, facto crucial para maior sustentação das perceções dos professores durante o seu desenvolvimento.

Não obstante, pensamos que as conclusões extraídas das duas fontes de recolha de dados revelaram-se esclarecedoras quanto aos objetivos da investigação e que os resultados obtidos poderão servir de suporte a futuras investigações, assim como a algumas sugestões de melhoria à instituição em estudo.

Sugestões de melhoria do processo da ADD a desenvolver internamente

Renovando aqui um contributo para a mudança, propomos as seguintes ações ou medidas, visando, em particular, a escola em que realizámos o estudo, sem prejuízo de as mesmas poderem ser adaptadas a outras escolas:

1. Mobilizar todos os docentes, de forma partilhada e construtiva, para a elaboração dos documentos internos relativos à ADD;
2. Levar as diferentes estruturas a promover um maior envolvimento e participação dos docentes na implementação dos mecanismos relacionados com o processo da ADD;

3. Contribuir para a diminuição da ênfase burocrática do trabalho docente, de forma a aliviar a carga administrativa que o mesmo crescentemente tem vindo a comportar;
4. Incentivar a consolidação de uma cultura de avaliação por pares e a partilha de boas práticas, como requisitos de desenvolvimento e de melhoria profissional;
5. Promover e apoiar os professores no desenvolvimento de projetos de formação/investigação;
6. Fomentar uma maior confiança no processo de avaliação de desempenho, potenciando o seu papel na mudança das práticas pedagógicas, com uma interpelação sistemática sobre a qualidade do ensino e das aprendizagens;
7. Potenciar e valorizar a dimensão formativa, construindo ou incorporando práticas reflexivas críticas;
8. Incentivar e apoiar a frequência de formação específica relacionada com a ADD, com especial acuidade no caso dos avaliadores.

Agradecimentos

Para a consecução do trabalho apresentado foram imprescindíveis o contributo, a disponibilidade e incentivo por parte de alguns professores, colegas ou familiares, a quem reconhecidamente pretendo expressar o meu apreço e gratidão.

Especialmente, à minha Orientadora, Professora Doutora Isabel Fialho pela sabedoria em avaliação, pelas rápidas e eficazes orientações prestadas, pelo incentivo e apoio incondicionais, sem os quais não teria sido possível esta produção.

Aos Professores Doutores Marília Cid e António Neto, pela abertura e apoio demonstrados, sempre que os solicitei.

Ao Doutor Hugo Rebelo, por tão gentilmente me ter facultado orientações indispensáveis ao desenvolvimento do estudo empírico.

Aos Diretores do Agrupamento Vertical e Escola Secundária de Vendas Novas, pela receptividade e colaboração na implementação do estudo empírico nas escolas que dirigem.

A todos os colegas destas Escolas, que participaram no estudo ou que comigo partilharam a sua experiência nesta temática e empréstimo de materiais, em especial aos colegas da Direção, e à colega Ana Lúcia pela revisão do texto.

Referências Bibliográficas

- Amelsvoort, G. et al. (2009). *Avaliação de professores em Portugal*. Estudo da OCDE. Recuperado em 26 de Janeiro de 2011 em http://www.oei.es/pdf2/avaliacao_professores_portugal.pdf
- CCAP. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente*. Cadernos do CCAP1/2011. Lisboa: Ministério da Educação.
- CCAP. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Cadernos do CCAP 2/2011. Lisboa: Ministério da Educação.
- Clímaco, M. (2005). *Avaliação de sistemas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coelho, A. e Oliveira, M. (2010). *Novo guia de avaliação de desempenho docente* (2ª ed.) Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, A. (1991). A Dimensão Social da Educação. In *a construção social da educação escolar*, Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino. Rio Tinto: Edições ASA.
- Flores, M. (2009). Da *avaliação de professores: reflexões sobre o caso português*. Revista Ibero-americana de Evaluación Educativa.
- Flores, M. (2010). *A Avaliação de professores numa perspetiva internacional: sentidos e implicações*. Porto: Areal Editores.
- Formosinho, J., Machado, J. e Formosinho, J. (2010). *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- London, M., Mone, E. e Scott, J. (2004). Performance management and assessment: Methods for improved rater accuracy and employee goal setting in *Human resource management*.
- Machado, E. e Alves, M. (2010). *O pólo de excelência*. Porto: Areal Editores.
- Magalhães, M. e Stoer, S. (Orgs.) (2006). *Reconfigurações: educação, estado e cultura numa época de globalização*. Porto: Profedições.

- Maroco, J. (2003). *Análise estatística com utilização do SPSS* (1ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Matthews, P., Klaver, L., Lannert, J., Conluain, G. e Ventura, A. (2009). *Política educativa para o primeiro ciclo do ensino básico 2005-2008, Avaliação internacional*. Lisboa: ME- GEPE.
- Moreira, M. e Vieira, F. 2011. *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de natureza transformadora*. ed. 1. Lisboa: CCAP, Ministério da Educação.
- Roullier, J. (2004). *A autoavaliação de um projeto de escola: profissionalização de um ator coletivo*. Revista de estudos curriculares. Braga: Associação Portuguesa de Estudos Curriculares.
- Stoer, S., Cortesão, J. e Correia (Orgs.) (2001). *Transnacionalização da educação: Da crise da educação à "educação" da crise*. Porto: Edições Afrontamento.
- Torrecilla, J. (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente*. Una panorámica de América y Europa. Santiago de Chile: UNESCO.
- Trigueiros, A. e Ruivo, J. (2009). *Avaliação de desempenho de professores*. Associação Nacional de Professores. Castelo Branco: Rvj Editores.
- Yin, R. (1994). *Case study research: design and methods*. (2^{at} ed.). Newbury Park: Sage Publications.

Referências Legislativas

- Decreto-Lei n.º 75 /2010 de 23 de Junho. *Altera o estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Ministério da Educação.
- Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de Junho. *Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente estabelecido no estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Ministério da Educação.

Despacho n.º 16034/2010 de 22 de Outubro. *Estabelece a nível nacional os padrões de desempenho docente.* Ministério da Educação.